# Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ?

**Christiane Perregaux**

«Il nous faut reconnaître que loin d'avoir exploré la totalité du monde, pour en avoir reconnu les terres et recensé les cultures, nous sommes au seuil de la découverte. Car la découverte du monde n'est pas achevée. On a coutume, proclamant que le temps du monde fini commence, de se lamenter de la fin du voyage et de l'aventure car l'Europe a fini sa course conquérante; mais c'est, tout au contraire, le début d'une nouvelle aventure, plus imprévue pour nous, Européens, que la première; aventure de l'esprit. Car ces cultures étrangères que nous croyons connaître nous découvrent aujourd'hui à leur tour. Et là commence, pour l'Europe, l'imprévisible (...) Aujourd'hui, l'autre est en nous-mêmes...

A. Le Pichon, (1991, p. 223-224).

*La modification des sociétés, notamment en fonction des mouvements de population qui les traversent, entraîne des transformations profondes des contextes économiques et socio-politiques de nombreux pays. La question est de savoir si ces changements conduisent à une interpellation particulière des systèmes éducatifs et des connaissances transmises tant au niveau des contenus que des processus d'apprentissage et de socialisation.*
*Comment concilier diversité des connaissances et savoirs communs, diversité des socialisations et culture commune? Des propositions nouvelles émergent dans certaines disciplines qui voudraient transformer la perspective implicite souvent «monocentrée» du contrat scolaire pour promouvoir des approches fondées sur la pluralité, les ressources individuelles et collectives comme constitutives des socioprocessus d'apprentissage et d'appropriation des connaissances. Nous nous poserons la question de la rupture avec l'illusion d'homogénéité des systèmes scolaires en proposant une brève analyse des étapes qui ont jalonné l'école des pays d'immigration depuis 40 ans (et peut-être plus encore la recherche).*

## Préambule

Le texte en exergue nous entraîne immédiatement dans un renversement de logique auquel les sociétés occidentales ont de la difficulté à faire face et dont l'école est un des lieux où s'affronte le paradoxe *continuité* versus *changement*. Les

sociétés et les systèmes éducatifs européens sont dans cet imprévisible, ce qui donne lieu à des débats sociaux, politiques et éducatifs très nourris. Dans la vie scolaire quotidienne, cet imprévisible émerge des contacts entre enseignants, élèves et familles migrantes notamment. Les premiers sont agents d'une société qui fonctionne dans une forme d'universalisme dominant, cet universalisme s'inscrivant dans l'institution scolaire, l'organisation proprement dite, les matières enseignées et la façon de les transmettre. Les élèves et les familles, quant à eux, proviennent d'origines socioculturelles très diverses souvent minoritaires et sont porteurs de ce que certains d'entre eux croient être d'autres universalismes. Il arrive que « le mode d'emploi » de la culture scolaire leur manque, il est pourtant nécessaire pour donner sens à ce lieu culturel entre tous qui est le système éducatif en contexte particulier.

C'est un truisme de dire que les sociétés sont aujourd'hui fortement ébranlées par des restructurations économiques dues à la mondialisation qui entraînent, notamment, des mouvements de populations dont une partie encore modeste se déplace du Sud vers le Nord[1]. Dans la réflexion proposée ici, nous nous intéresserons aux transformations qui devraient, pourraient avoir, ou ont eu lieu dans les institutions scolaires, entre autres à cause des mouvements migratoires et, dès lors, à la population scolaire dont les ressources pluriréférenciées sont parfois assez éloignées de celles reconnues par l'école. On pourrait dire en quelque sorte que l'ethnocentrisme local, régional, national est interpellé alors que l'école dit vouloir développer un accès à l'universel. Y a-t-il contradiction entre enracinement local, transmission de l'histoire du lieu et accès à une vision plurielle du monde ? La problématique n'est pas à sous-estimer tant on sait que la pluralité culturelle est notamment le fruit d'une mobilité qui va s'accroître à l'intérieur de l'Europe même et entre l'Europe et les pays extra-européens. Dans les espaces urbains principalement, nous assistons donc au frottement, à la confrontation – à titre individuel et collectif – de sociocultures autres que celles dont les sociétés et les systèmes éducatifs occidentaux ont eu l'habitude, ce qui fait dire à certains que la diversité ce sont les *Autres* et que jusqu'à leur venue (mais quand la dater?), la société, la population scolaire était homogène.

Comme le titre le suggère, nous nous proposons dans cet article de mettre en évidence de nouvelles formes de représentations des savoirs et d'appropriation de connaissances nécessitées par le moment historique dans lequel nous nous trouvons. Cette perspective pourra paraître déroutante aux lectrices et aux lecteurs. En effet, elle va s'organiser autour de plusieurs axes: des pôles de réflexion à partir notamment de l'histoire de l'interculturalité, de références à des recherches, d'illustrations de la complexité en jeu, de nouvelles façons de penser la pluralité et de propositions d'avenir pour la pratique et la recherche. Nous commencerons par nous poser la question de la rupture avec l'illusion d'homogénéité des systèmes scolaires, homogénéité parfois encore revendiquée comme un projet d'avenir. Une recherche sur l'apprentissage de la langue écrite par des élèves monolingues et bilingues illustrera le danger des analyses explicatives monofactorielles.

Nous poursuivrons par une analyse des étapes ayant jalonné l'interculturalité depuis au moins 30 ans, du point de vue des débats et des pratiques ayant circulé dans ce domaine. Une recherche dans le domaine de la sociolinguistique en contextes pluriels devrait nous aider à mieux saisir les reconfigurations cognitives, affectives et sociales des acteurs scolaires en situation de pluralité reconnue, et donc les transformations qui s'opèrent dans les rapports aux savoirs et aux socialisations. Au-delà des personnes et des groupes, nous questionnerons les transformations qui pourraient aussi toucher l'institution scolaire encore peu sensible aux changements de société. Des perspectives concernant aussi bien la recherche que la formation clôtureront cet article.

## Rompre avec l'illusion d'homogénéité

Dans la recherche francophone, certaines disciplines académiques ont déjà rompu avec l'illusion d'homogénéité dont il a été question plus haut pour chercher à comprendre notamment l'insuccès scolaire. J'en citerai trois en mettant en évidence la nécessité de leur articulation. A la fin des années 60, la sociologie, notamment avec Bourdieu et Passeron (1970), analyse l'insuccès scolaire à travers le prisme de la classe sociale qui renvoie la responsabilité de l'échec aux catégories d'appartenances sociales des élèves. Un peu plus tard, la psychologie différentielle continue de briser l'homogénéité en mettant en évidence les différences interindividuelles des élèves. Des psychologues différentialistes comme Reuchlin (1991) s'intéressent aux différences individuelles à l'école, Lautrey (1980) montrent le rôle des profils familiaux alors que Rieben, Meyer et Perregaux (1989) étudient les différences individuelles dans des tâches scolaires. Enfin, depuis une trentaine d'années, l'immigration familiale questionne l'école (Abdallah-Preitceille, 1992; Boulot & Boyzon-Fradet, 1992; Gretler, Gurny, Perret-Clermont & Poglia, 1981). La culture supposée de *l'autre* (souvent stéréotypée) offre une explication économique concernant les difficultés auxquelles sont confrontés de nombreux élèves issus de la migration. Cette assurance à trouver les causes des difficultés dans la culture *autre* cache assez fréquemment le rôle du sociologique et psychologique. Voilà donc trois façons de scruter le milieu scolaire et de rendre compte des difficultés de scolarisation des élèves. La référence à la seule culturalisation, pour reprendre le dernier point explicatif, produit une pensée simplificatrice qui ne peut qu'aggraver la situation de discrimination de *l'autre* plutôt que l'améliorer. La culture est alors définie comme un ensemble de significations fermées, déterministes résistantes au changement.

Les autres variables (sociologique et psychologique), pour autant qu'elles soient traitées pour elles-mêmes, proposent également des explications simples aux difficultés scolaires. Elles ont en commun d'être toutes les trois externes à l'institution qui va poser le diagnostique de l'insuccès à partir de cette externalisation. Quelle est donc sa responsabilité ? L'anthropologie et la psychologie

sociale rappellent que la constitution de l'endo-groupe (nous) et de l'exo-groupe (eux) se créée en parallèle (Preiswerk & Perrot, 1975) et s'organise dans la relation et les critères catégoriels utilisés: enfants migrants ou enfants de migrants par exemple. Entre ces groupes, des relations de pouvoir, de hiérarchisation, de domination et de minorisation vont s'organiser. Prenons la métaphore de la balance: plus l'endo-groupe a besoin de reconnaissance plus il délégitimera l'exo-groupe, plus l'endo-groupe a besoin d'affirmer son caractère dominant plus il déqualifiera l'exo-groupe. La norme scolaire étant celle de l'endo-groupe, les minoritaires (l'exo-groupe) subissent un effet de loupe chaque fois qu'apparaît un comportement socialement différent, donc considéré comme déviant. La recherche a aussi montré à travers l'effet pygmalion de Rosenthal et Jacobson (1971) que la prégnance de l'attente peut être si forte qu'elle crée les conditions de réalisation des phénomènes attendus (Yzerbit, Rocher & Schadron, 1997). Aujourd'hui, seule l'analyse de situations complexes *en contexte* peut permettre d'appréhender une meilleure connaissance des processus en jeu dans l'enseignement/apprentissage et alors seulement la socialisation dans un nouvel environnement culturel peut devenir une chance d'élargissement socioculturel.

## Pour une analyse plurivariée

Une recherche conduite dans les années 1990 montre que seule l'articulation des variables ci-dessus peut nous donner une partie de la clé de compréhension d'un processus d'apprentissage de la lecture (Perregaux, 1994). La problématique concernait l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Il était habituel dans ces années-là, d'entendre dans le discours commun de beaucoup d'enseignants, que les élèves issus de familles migrantes avaient plus de difficulté à apprendre à lire que les autres. Dans cette recherche menée auprès de 100 enfants entre 5 et 7 ans, monolingues, bilingues ou apprentis bilingues, issus de familles autochtones et migrantes, de milieu socioéconomique favorisé et défavorisé (4 groupes), il importait de comprendre si les théories sur l'influence du bilinguisme sur la précocité des habiletés métalinguistiques pouvaient avoir une influence sur l'apprentissage de la langue écrite (voir les psycholinguistes Bialystock, 1990, 1991 ; Hamers et Blanc, 1983 ; Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1978 notamment). Cette hypothèse pouvait se défendre lors de l'entrée dans la langue écrite dans la mesure où les travaux sur l'apprentissage de la lecture (voir Alegria & Morais, 1989 ; Content, 1985) mettait en évidence que les habiletés métalinguistiques étaient favorables, avec la compréhension à ce même apprentissage.

Les résultats ont montré qu'à la fin de la première primaire, il n'y avait pas de différences significatives dans les résultats en lecture entre les élèves monolingues et bilingues. Un ajustement avait eu lieu au cours des deux ans entre les processus de compréhension et les habiletés métalinguistiques. Cependant, les différences entre les élèves monolingues et bilingues de milieux socioéconomiques fa-

vorisés et défavorisés montraient une pondération entre les variables socioéconomique et linguistique.

| *Résultats en lecture Fin 1ère primaire* | *Milieux socio-culturel* |
|---|---|
| *Elèves bilingues* ++++ | *Milieu favorisé* |
| *Elèves monolingues* +++ | *Milieu favorisé* |
| *Elèves bilingues* ++ | *Milieu défavorisé* |
| *Elèves Monolingues* + | *Milieu défavorisé* |

N= 100

*Figure 1: Résumé des résultats concernant l'apprentissage de la lecture* (Perregaux, 1994)

Il ressort de cette recherche que le bilinguisme a une influence sur l'apprentissage de la lecture au niveau du groupe mais le milieu socioéconomique n'est pas étranger aux résultats acquis. Par ailleurs, une analyse des résultats individuels des élèves indique que, dans les quatre groupes, des élèves ont obtenu de bons et de moins bons résultats.Les différences interindividuelles sont donc à prendre en compte pour une meilleure compréhension de l'apprentissage de la lecture chez ces élèves. Cet exemple montre bien que l'explication simpliste qui ne s'attache qu'à une variable explicative n'aide pas à la compréhension de la situation mais stigmatise et enferme des élèves dans des catégories déficitaires par rapport à la norme dominante.

## Histoire de la pluralité scolaire

Comment, depuis la période où l'école a commencé à s'intéresser au pôle culturel, les recherches souvent appelées interculturelles (Dasen & Perregaux, 2000) se sont-elles situées par rapport aux perspectives sociologiques, psychologiques et culturelles ? La théorie des quatre hypothèses d'Allemann-Ghionda (Allemann-Ghionda *et. al.*, 1999a) a l'avantage de soutenir cette réflexion. Les auteurs proposent quatre hypothèses qu'elles déclinent en périodes au cours desquelles la recherche en approches interculturelles s'inscrit. La première période remonte à une trentaine d'années lors des premiers regroupements familiaux massifs en Europe, la dernière est en chantier depuis un certain temps déjà. Ces périodes se superposent selon les contextes et aujourd'hui des recherches (et des pratiques) peuvent être catégorisées dans les quatre périodes. La dernière cependant semble la plus porteuse d'avenir.

1. L'hypothèse du déficit considère toute différence à la culture et à la langue scolaire dominante comme un déficit. Les connaissances des élèves, *les arrières plans du contrat* comme les nomme Sarrazy, (2002) ou le *déjà là* (Babault & Puren, 2005) apparaissent sous des formes culturelles, linguistiques (parler le portugais, le japonais ou le bambara à la maison, avec sa famille ses amis, savoir compter et calculer d'une certaine façon avant d'entrer à l'école), sous la forme de représentation de l'apprentissage, considérées comme un obstacle à écarter plutôt que comme un étayage qui donnerait du sens à l'entrée dans de nouveaux savoirs. Ce *déjà là* intervient dans l'investissement de l'élève en classe, le sens qu'il va donner à l'enseignement. Sa reconnaissance dans des situations d'apprentissage peut introduire un effet positif sur le rapport au savoir des élèves.
2. Avec l'hypothèse de la différence, la culture (ou la supposée culture anthropologique de l'élève) est hypertrophiée par l'enseignant et c'est l'époque de la culturalisation de l'autre, de l'enfermement de l'élève et sa famille dans une culture essentialisante, qui leur est même souvent inconnue.
3. Avec l'hypothèse de l'égalité, la focalisation sur la culture est abandonnée et seul le milieu socioéconomique fait sens. Il est parfois question ici d'indifférence à la différence. De peur de la stigmatisation, de la catégorisation prison, l'effet migration ou plutôt l'effet culturel n'apparaît plus.
4. L'hypothèse de la diversité, de la complexité se veut un véritable lieu de transformation, de changement de référent. Dans ce paradigme, la différence culturelle n'occupe plus une place absolue, elle devient un aspect d'une diversité plus large qui modifie les catégorisations précédentes qui deviennent fluctuantes et ouvertes.

Dans les trois premières hypothèses, la différence culturelle est traitée tantôt comme un facteur négatif tantôt comme un facteur positif ou alors elle est absente du débat mais en tout état de cause, quand elle est présente c'est sous une forme absolue et essentialiste. Les deux premières périodes rejoignent ce qu'on appelle en allemand *Ausländerpädagogik* (Kucharski, 2003) ou *pédagogie pour élèves migrants* (Abdallah-Pretceille, 1992). La dernière hypothèse demande un changement radical du rapport entre universalisme et relativisme, entre culture dominante et minoritaire, telle qu'elles sont représentées dans le système scolaire. Par rapport aux trois premières, cette quatrième hypothèse occasionne une rupture dans la mesure où elle se propose de transformer la façon de penser la réalité sociétale et scolaire. La diversité des critères de catégorisation modifie l'appartenance à l'endo-groupe et à l'exo-groupe, ce qui pourrait amener à l'instauration d'autres pratiques. Abandonnant une position universalisante, l'endo-groupe opte pour une perspective *relativiste relative* où le relativisme favorise la reconnaissance d'autres référents, d'autres savoirs que ceux de l'endo-groupe légitimés par l'institution scolaire. Cependant, ce relativisme ne peut être que relatif dans la mesure où le contexte historique, national, régional, local, dans lequel se

trouve l'école donne de facto une place particulière à certains savoirs collectifs. La langue à Genève en est un bon exemple: la reconnaissance de la pluralité des langues parlées sur le territoire genevois n'enlève pas au français sa place particulière. Le français est la langue commune, la langue scolaire. Il est certes une langue parmi d'autres mais dans ce contexte, sa place et sa valeur est particulière d'où les termes de *relativisme relatif*. Cette quatrième hypothèse ouvre un espace de transformation des représentations majoritaires, monoculturelles et monolingues, présentes dans les autres périodes. Elle implique la notion de reconnaissance (Honneth, 2000 notamment; Ricoeur, 2005; Todorov, 1995) qui pourrait être une aide pour reconnaître la légitimité des connaissances de chaque élève et de leur famille, les reconnaître toutes et tous dans leur identité complexe.

Dans la quatrième hypothèse, la différence culturelle n'est qu'un des aspects d'une hétérogénéité plus large et complexe. Tous les élèves sont alors concernés par les dispositifs mis en place qui proposent en leur sein même une différenciation de traitement en fonction des besoins (Perregaux & al., 2006). Cette quatrième hypothèse opte pour le passage d'une représentation monoculturelle, monolingue à une représentation plurielle de la réalité scolaire. Or, la pensée ordinaire, comme dirait Schütz (1987), voudrait résister au changement, réduire la complexité. L'accès collectif à une représentation de la réalité plurielle pourrait mener à des changements structurels. Qu'en est-il alors dans la recherche qui suit concernant l'ouverture au plurilinguisme? Se profile-t-elle dans cette dernière période?

## Recherches au sujet du plurilinguisme

La recherche va questionner le monolinguisme quasi idéologique de nombreux systèmes scolaires (Lüdi & Py, 2003), à partir d'activités plurilingues conduites dans des classes d'élèves entre 10 et 12 ans. Ce sont les changements d'attitudes et d'aptitudes qui pourraient s'opérer chez les élèves (élèves monolingues ou bilingues), après avoir participé régulièrement à des activités mettant en jeu le plurilinguisme[2], qui vont être étudiés dans cette recherche européenne. Quelles sont les activités qui favoriseraient le changement (Candelier 2003a, 2003b; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & De Pietro, 2003) ? Toutes mettent en présence plusieurs langues connues ou inconnues des élèves à partir desquelles ils vont chercher à résoudre des situations-problèmes linguistiques par la confrontation et la comparaison entre plusieurs langues[3]: apprendre le pluriel par un détour vers d'autres langues où les élèves observent différentes façons de rendre compte du singulier et du pluriel (le javanais double le singulier, l'espéranto ajoute un *-j* et le turc un *-ler* pour le pluriel). Après le détour qui ouvre à de nouvelles connaissances et comparaisons, retour et focalisation sur la langue scolaire, un système parmi d'autres certes, mais un système particulier dont il faut connaître les règles. Dans cette activité plurilingue, la décentration veut être au cœur du pro-

cessus qui s'opère par rapport à une situation monolingue. La socialisation qui s'organise entre des locuteurs qui peuvent faire part de leurs connaissances variées concernant les langues est nouvelle. Dans l'activité, les différentes langues en jeu sont toutes considérées comme du matériau didactique ayant un même rôle dans l'enseignement/apprentissage de tous les élèves (Perregaux, 1998). Le détour pertinent par d'autres langues donne à voir une multiplicité de points de vue sur une thématique scolaire, reconnaît le *déjà là* des élèves qui prend sens pour l'appropriation d'un nouveau savoir. La comparaison devient alors un levier socioheuristique de première importance.

Cette recherche s'inscrit dans la filiation des travaux anglais de Hawkins (1987) appelés *Awareness of Language* et français, du laboratoire LIDILEM de Grenoble où Dabène (1995) a traduit le terme anglais par *Éveil au Langage* ou *Éveil aux langues*[4] Elle a été menée dans des classes de fin d'enseignement primaire de cinq pays: France (métropole et île de la Réunion), Autriche, Espagne, Italie et Suisse, pendant un an dans certaines classes et un an et demi dans d'autres. Tout au cours de la recherche, des situations sociodidactiques ont été construites par les chercheurs et praticiens des différents pays, traduites et expérimentées dans des classes où les enseignants avaient eu une très brève formation[5]. L'étude de l'influence des activités sur les attitudes et les aptitudes des élèves s'est faite à partir d'un pré et d'un post test approfondi contenant à la fois des informations sur les connaissances linguistiques des élèves et sur des activités de reconnaissance de langues à l'oral, de discrimination et de mémorisation de sons, de décomposition et recomposition de phrases en langues inconnues, d'entretiens avec des enseignants et des élèves (Candelier, 2003a).

Les résultats ont montré que le rapport aux langues avait changé chez les élèves, surtout en ce qui concerne les langues minoritaires. A l'île de la Réunion, par exemple, les élèves s'intéressaient en fin de recherche beaucoup plus qu'au début au créole, la langue vernaculaire (mais souvent déqualifiée) de l'île. Les élèves exprimaient souvent un intérêt nouveau pour la découverte et l'apprentissage des langues, pour une ouverture au non familier. Les activités avaient favorisé la décentration et notamment la reconnaissance des langues minoritaires connues par les élèves de la classe. Lors de l'évaluation, les résultats des élèves, considérés comme faibles, ont été meilleurs que ceux des élèves qui, selon leur enseignant, avaient un niveau scolaire supérieur. La durée de la recherche a eu de l'importance dans les résultats. Pour atteindre la décentration nécessaire à la réussite des activités proposées, pour développer un intérêt certain pour l'inconnu, il était indispensable de mettre en place un programme d'Éveil aux Langues régulier sur plus d'une année. Les résultats ont été différents entre les classes ayant participé à la recherche pendant un an et celles qui l'on expérimentée pendant un an et demi. Nous ne sommes pas ici face à des transformations sociales et psychologiques faciles: modifier son point de vue sur certaines langues, considérer le plurilinguisme comme l'état non seulement ordinaire de la réalité actuelle mais encore comme une aide à l'apprentissage individuel et collectif. Ce changement

nécessite, pour de nombreux élèves, une réélaboration sociocognitive, socioaffective et sociolinguistique qui forge un nouveau rapport aux langues et aux autres.

## Transformation par le détour

La notion de détour citée plus haut est utilisée dans plusieurs champs scientifiques: en sociodidactique (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro 2003) et en anthropologie, par exemple. Pour l'anthropologue Balandier (1985), le détour va permettre d'identifier de nouvelles configurations favorisant la mobilité de pensée et accueillant des savoirs inattendus. Dans une situation d'apprentissage comme l'Éveil aux Langues, de nouvelles circulations de savoirs sont rendues possibles, un nouveau questionnement émerge pour autant que ces savoirs inattendus – d'autres langues que celles convenues dans l'école, par exemple- soient reconnus par l'institution dans leur valeur sociodidactique et symbolique; ceci à travers les pratiques d'enseignement de l'enseignant. Le détour opère alors des ruptures avec la transmission directe de connaissances légitimées et évidentes du système, celles de l'endo-groupe. La confrontation de la norme implicite de l'évidente dominance à d'autres savoirs exige des enseignant-e-s et des élèves de passer à l'explicite, un autre axe fort de transformation pour l'école. Il est dès lors indispensable que ces aspects soient inclus dans la formation en alternance des enseignants.

L'effet du détour est d'abord perturbateur, il brouille les catégories habituelles, il conduit à une interrogation du convenu, propose des échanges autour d'évidences partagées ou non (certaines connaissances sur les langues sont connues de tous les élèves, d'autres pas – la classe peut comparer des systèmes d'écriture et découvrir que des élèves les utilisent: le chinois, le finnois ou le tamil, par exemple). Le détour questionne le connu et l'inconnu pour engager une nouvelle forme de compréhension – un élargissement de la compréhension linguistique qui s'engage dans une représentation plurilingue de l'école et de la société et provoque un élargissement de la compréhension du monde. L'interculturalité est au cœur de ce changement (Perregaux, 2000)[6]. Le retour vers la langue scolaire comme discipline d'étude particulière se fait alors avec de nouveaux référents. Nous sommes ici dans le quatrième paradigme d'Allemann-Ghionda *et al.* (1999). Nous allons y rester avec une autre notion développée dans le cadre de cette recherche et des transformations qu'elle permet. C'est celle de *répertoire linguistique* introduit par le sociolinguiste Gumperz (1989).

## Penser le répertoire comme notion de transformation

Le répertoire linguistique peut se penser comme une ligne de vie des langues connues et à connaître. Il accueille toutes les connaissances linguistiques et lan-

gagières qu'une personne s'approprie au cours de son existence, habiletés orales et/ou écrites, en production et/ou en compréhension variations intralangues et interlangues. Le répertoire peut aussi bien comprendre la (les) langue(s) familiale(s) (orale et/ou écrite), la langue scolaire, la (les) langue(s) parlée(s) en vacances dans la famille ou chez des amis, les langues enseignées à l'école que les connaissances apprises en séjours linguistiques, etc. Ce répertoire a l'avantage d'accueillir les connaissances et compétences partielles des locuteurs (Coste, Moore & Zarate, 1997) qui vont prendre du sens selon la situation de communication[7]. Le répertoire accepte également le changement dû à l'influence d'une langue sur l'autre et le mélange des langues quand la situation le demande. Comme le nomment les sociolinguistiques Lüdi et Py (2003) *le parler bilingue* est alors la capacité de locuteurs bilingues ou plurilingues à discourir au cours de la même interaction dans plusieurs langues qui leur sont connues[8], tout en sachant s'adresser à des locuteurs monolingues dans la langue qui leur est commune. Cette notion, comme les autres, a réellement un rôle opérationnel pour concrétiser la transformation inscrite dans le dernier paradigme d'Allemann-Ghionda. La notion de répertoire pourrait également se décliner par rapport aux questions culturelles et identitaires: répertoire linguistique, culturelle, identitaire comme aide à penser le mouvement, le changement catégoriel, un nouvel espace de savoirs.

## Transformation par le questionnement des catégorisations

Les travaux de Canut (2007) qui proposent une réflexion sur l'acte de nommer et de catégoriser (créant ainsi certaines formes de rapport à l'autre) vont nous aider à penser la transformation, l'accès au quatrième paradigme d'Allemann-Ghionda *et al.* (1999). Sa réflexion sur le rôle des catégorisations dépasse largement la sociologie du langage pour explorer la tension entre homogénéisation et hétérogénéisation à travers les catégories, discuter de la construction socio-discursive des catégorisations, de leurs frontières mouvantes et fluctuantes.

Canut montre bien que nommer c'est « en quelque sorte construire et immédiatement figer ce construit tout en voulant le donner comme un réel» (p. 2) et catégoriser c'est nommer. Les noms donnés aux langues, par exemple, et les aires géographiques se superposent souvent, presque de manière *naturelle*. Or, l'histoire, les jeux de frontières, les migrations sèment une certaine confusion dans l'ordre qui se voulait immuable, et les espaces linguistiques sont troublés, ouverts aux mélanges. Nommer, c'est faire exister et tracer des frontières. Pour rester dans les situations scolaires, on pourrait s'arrêter à la catégorisation *non francophones* qui va jouer sur la distance entre des élèves proches de la langue dominante, les francophones et les élèves qui en sont plus éloignés et qui se trouvent donc dans une situation jugée souvent défavorable par rapport aux premiers. Et ceci, du fait

même d'appartenir à cette catégorie. La catégorisation renvoie ici à la connaissance ou non de la langue scolaire sans s'intéresser par ailleurs au répertoire linguistique des élèves dits *non francophones*, donc aux langues qu'ils connaissent. Nommer c'est également instituer socialement. Ainsi les langues enseignées à l'école auront un statut que n'auront pas les autres, celles considérées par exemple comme des langues de la migration. Ces catégories sont contextuellement et historiquement marquées et leurs représentations sociales peuvent se modifier. En Suisse romande, par exemple, l'espagnol a longtemps été déqualifié comme langue de migration alors qu'aujourd'hui il est reconnu comme langue internationale. Nommer, c'est aussi dominer, (on le voit dans la hiérarchisation entre les langues et aussi dans les variations à l'intérieur d'une langue (p. 4). Ainsi, il est encore fréquent que les langues parlées par les élèves africains soient catégorisées comme *dialectes africains*, du fait de la méconnaissance qu'en ont certains acteurs scolaires. Dès lors la distinction entre dialectes et langues est immédiatement hiérarchisée. Nommer c'est donc catégoriser et la catégorisation va permettre «de faire de l'autre» (Canut, 2004). Tous les termes utilisés pour nommer l'autre, notamment l'élève migrant, l'élève issus de famille migrante, le non francophone, le deuxième génération, les parents immigrés, consistent à développer des représentations collectives de l'autre où la frontière se veut assez intangible entre Nous et les Autres. Pour Canut, nommer c'est aussi s'inscrire entre les groupes, savoir que le positionnement n'est jamais définitif et stable. Le raidissement politique de certaines situations peut accentuer à certains moments l'aspect plus mono des appartenances linguistiques et identitaires. Ainsi, la mise en danger de la terre du Kosovo pouvait entraîner chez certains immigrés de ce pays une difficulté à pouvoir jouer de plusieurs frontières, de plusieurs langues et de plusieurs identités que l'histoire a rendu ponctuellement ennemies.

## Perspectives de recherche

Les propositions de recherche pour ces prochaines années pourraient s'appuyer sur le point quatre d'Allemann-Ghionda *et al.* (1999a) et s'intéresser aux transformations des pratiques sociales et didactiques dans l'aire scolaire ou des interactions entre les familles et l'école. Les données empiriques qui permettent de mieux comprendre l'influence de la confrontation de points de vue et de savoirs différents sur les apprentissages sont encore trop rares et permettraient de redéfinir les contenus des didactiques, ces derniers ayant à s'organiser à partir de disciplines considérées aujourd'hui comme isolées. La didactique intégrée des langues en est un bon exemple; il en est question depuis Roulet (1980) sans que de réelles décisions institutionnelles aient été prises pour modifier le paradigme d'enseignement/apprentissage. Un travail articulant théorie et pratique devrait avoir lieu sur des propositions telles que l'étude de l'enseignement/apprentissage scolaire en multiperspectivité, réunissant notamment des points de vue et des con-

naissances plurielles. L'espace d'enseignement/apprentissage est alors reconnu comme lieu de socialisation où l'élargissement des connaissances scolaires se développe dans des formes d'interactions actives qui privilégient notamment les situations de recherche et le passage par le conflit cognitif. C'est à partir de ces bases que les moyens d'enseignement EOLE (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003) qui proposent un curriculum d'activités plurilingues de 4 à 12 ans ont été rédigés.

La recherche en contextes multiculturels et multilingues s'est souvent attardée sur les élèves issus de la migration en tant que groupe fermé et homogène, alors que les problématiques étudiées concernent tous les élèves ou toutes les familles. Dans une recherche sur le rôle de la scolarisation de l'aîné-e dans l'acculturation familiale (Perregaux, Chongkakotti, Gremion, Hutter & Lecomte-Andrade, 2006[9]), le traitement des données a montré que plusieurs paramètres étaient identiques pour les familles d'ici et d'ailleurs: des changements (plus ou moins importants selon la distance entre la famille et l'école) s'opèrent dans toutes les familles avec la scolarisation de l'aîné; tous les parents passent alors de parents à parents d'élèves avec les responsabilités nouvelles que cela comportent mais qu'ils ne connaissent pas toujours. Certes, des différences apparaissent qu'il faut savoir traiter mais elles participent de la même problématique scolaire et il conviendrait d'opter pour des recherches qui réunissent des élèves ou des parents de diverses origines, autochtones et allochtones pour mieux mettre en évidence les points communs et les spécificités. De façon à ne pas discriminer *a priori* les élèves et les familles.

## Perspectives de formation

Les travaux sur la formation des enseignants en contextes pluriels ne sont pas très nombreux (Allemann-Ghionda, de Goumoëns, Perregaux,1999a; Allemann-Ghionda, Perregeaux & de Goumoëns 1999b, Lanfranchi *et al.* 2000) mais tous mettent en évidence le peu de place attribué au paradigme de la diversité.. Il est encore difficile de trouver des formations où le passage à l'axe quatre d'Allemann-Ghionda *et al.* (1999a) se réalise. Comme pour la recherche, la formation traite a priori de particularités qui pourraient apparaître dans l'enseignement concernant des élèves issus de la migration. Il s'agit souvent d'une pédagogie compensatoire plutôt que d'une transformation de la formation qui ferait de *la pédagogie interculturelle, la pédagogie générale* (Lanfranchi *et al.,* 2000). Un malentendu traverse la formation où le discours laisse parfois supposer que les élèves migrants ou issus de familles migrantes sont pour la plupart arrivés récemment en Suisse. Les statistiques montrent qu'il n'en est rien et qu'une majorité des élèves *non-nationaux* sont le plus souvent européens et en Suisse depuis longtemps. La formation devrait alors considérer a) la période d'accueil des élèves et leurs familles et b) la scolarisation dans des contextes pluriels. La construction de la ca-

tégorie migrants comme groupe homogène favorise la stéréotypie, la représentation sociale d'un groupe minoritaire souvent déqualifié, ce qui ne participe pas à la réussite scolaire.[10]

## Pour poursuivre

Il est temps de conclure. La problématique de la transformation reste un objectif institutionnel englobant également la recherche et la formation. Cette question est à la fois politique, sociétale et scolaire et elle se pose dans le cadre de la mobilité des populations, commune à la plupart des pays européens. Ce champ de recherche est de premières importance pour l'émergence de nouvelles compréhensions, de réelles transformations, tant des représentations que des pratiques. La notion du détour est à privilégier dans la mesure où c'est elle qui intègre dans l'apprentissage des savoirs dominants et minoritaires (comme dans les activités plurilingues EOLE, Perregaux *et al.*, 2003). Ainsi se développe un nouvel espace de savoirs qui modifient les catégorisations préétablies. Transformations aussi dans la socialisation entre majoritaires et minoritaires, ce qui pourraient aboutir à de nouveaux rapports entre acteurs scolaires et à une reconnaissance réciproque. Honneth (2000) parle d'un questionnement qui serait à reprendre aussi bien en formation qu'en recherche et propose le passage de la *méconnaissance* à la *connaissance* pour atteindre la *reconnaissance*.

Le répertoire quant à lui est déjà un outil conceptuel pour penser le pluralisme et transformer la représentation de ses propres savoirs, de ceux des autres et de leur organisation. Cette notion permet d'entrer dans une perspective où les savoirs partiels sont acceptés, reconnus, en mouvement, en construction et mêlent savoirs scolaires et extra-scolaires optant pour une forme d'altérité en rupture avec la seule légitimité du dominant. Faut-il être porteur de savoirs minoritaires pour comprendre la nécessité de ce nouveau rapport ? L'analyse d'entretiens familiaux dans la recherche sur le rôle de la scolarisation de l'aîné dans les familles (Perregaux *et al.*, 2006), montre que ces dernières sont en train de réélaborer leur répertoire socioculturel et identitaire qu'elles vont inscrire dans un espace et une temporalité englobant l'ici et l'ailleurs. Si la recherche nous permet d'espérer certaines micro- et mesotransformations, les systèmes scolaires semblent encore trop ethnocentrés ou trop peu traversés par la conscience de la distance qui sépare le majoritaire et dominant du minoritaire pour pouvoir passer à un nouveau paradigme. Les élèves et les familles issues de la migration n'ont pas un poids social, politique et économique suffisant pour devenir actuellement un levier de transformation de l'institution scolaire qui concernerait tous les élèves. L'analyse des débats publics européens et nationaux sur cette question nous en donne des preuves régulières. Ces débats nous interrogent donc comme chercheurs poussés à mieux comprendre comment l'école pourrait remplir sa mission. Ce débat interroge également les praticiennes et praticiens et bien évidemment les citoyens et citoyennes que nous sommes.

## Notes

1 Nous ne nous attarderons pas ici sur les causes des mouvements de populations mais reconnaissons qu'elles sont le produit tangible de l'asymétrie, surtout économique et politique, entre pays et entre régions qui s'accroît avec la mondialisation.

2 Les objectifs de ce projet se résument en trois points: 1) Développement de représentations et d'attitudes positives par rapport aux langues et aux personnes qui les parlent; 2) Développement de savoirs concernant les langues et d'aptitudes d'ordre social et cognitif; 3) Développement d'une culture plurilangagière aidant à la compréhension du monde plurilingue et pluriculturel dans lequel les élèves sont appelés à vivre.

3 Il s'agit de langues enseignées et non enseignées à l'école, de langues de la population scolaire et d'autres langues qui font sens en fonction des buts spécifiques recherchés: introduire le swahili pour se poser des questions sur la classification du lexique, par exemple.

4 En migrant vers la Suisse romande, les termes Éveil au langage et Ouverture aux Langues à l'École sont apparus ainsi que Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) alors qu'en Suisse alémanique et en Allemagne, ce même champ s'appelle ELBE ou Begegnung mit Sprachen et en Italie et Suisse italienne: Educazione a la lingua.

5 1892 élèves ont participé à cette recherche appelée EVLANG (EVeil aux LANGues), alors que 951 élèves formaient le groupe témoin. Cette étude a été suivie d'un projet plus large du Conseil de l'Europe auquel la Suisse a pris part (Saudan *et al.*, 2005). Simultanément à ces recherches, les responsables éducatifs de Suisse romande ont édité des ouvrages comprenant des activités pour les élèves de 4 à 12 ans (Perregaux *et al.*, 2003).

6 Cette citation est tirée de Perregaux (2000). Les approches interculturelles se caractérisent par la nécessité d'une interprétation nouvelle de la réalité pluriculturelle et plurilingue de la société et de l'école: cette interprétation propose la construction d'un imaginaire social où chacun est reconnu à la fois dans ses savoirs culturels et linguistiques particuliers et partagés, dans ses appartenances propres et communes et dans sa participation à un espace d'actions commun (qu'il reconnaît comme sien et où il est reconnu). Dans cet essai de définition, les approches interculturelles ne visent donc pas seulement les élèves issus des flux migratoires mais modifient la relation entre Nous et Les Autres (...).

7 Les connaissances partielles sous-tendent une théorie du plurilinguisme en rupture avec un point de vue monolingue, en permettant au locuteur de réélaborer ses connaissances au cours de sa vie avec des langues qu'il utilisera plus ou moins souvent et développera de façon différenciée en fonction des nécessités.

8 Les interlocuteurs connaissent l'un et l'autre, par exemple, le portugais et le français ou le suédois et le finnois.

9 Cette recherche, a été financée par le Fonds National Suisse de la Rercherche Scientifique dans le cadre du PNR 56 : l'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation.

10 Le groupe « pédagogie interculturelle » de la Conférence suisse des Hautes Etudes Pédagogiques (COHEP) travaille à des propositions qui rejoignent le paradigme de la diversité et de la complexité.

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris: Hatier.

Alegria, J. & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Éd.), *L'apprenti lecteur*, (pp. 173-196). Neuchâtel: Delachaux etNiestlé.

Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999a). *La pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Presses Universitaires.

Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & de Goumoëns, C. (1999b). *Curriculum pour la formation des enseignants à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau: PNR 33.

Babault, S. & Puren, L. (2005). Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion: impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial. *Glottopol, 6,* 82-103.
Balandier, G. (1985). *Le détour.* Paris: Fayard.
Bialystock, E. (1990). *Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence.* North York: Department of psychology, York University.
Bialystock, E. (1991). Achieving proficiency in a second language: a processing description. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Éd.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 63-82). Clevedon: Multilingual Matters.
Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1992). La pédagogie interculturelle du point de vue historique et enjeux. *Le français dans le monde, 100*, 94-100.
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
Candelier, M. (Ed.). (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles: de Boeck.
Candelier, M. (Dir.). (2003b). *Janua Linguarum – la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV.
Canut, C. (2004). Dire la frontière, la subjectivité à l'œuvre. Quelques notes à propos de la frontière catalane. *Glottopol, 4*, 87-107.
Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Limoges: Lambert-Lucas.
Content, A. (1985). *L'analyse segmentale de la parole chez l'enfant*. Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles.
Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétences plurilingues et pluriculturelles.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of cross-cultural psychology, 9,* (2), 131-149.
Dabène, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. *Notions en question 1,* 135-150.
Dasen, P. & Perregaux, C. (Éd.) (2000). *Pourquoi des approches Interculturelles en éducation?* Bruxelles: De Boeck
Gretler, A., Gurny, N., Perret-Clermont, A.-N. & Poglia, E. (Ed.). (1981). *Etre migrant.* Berne: Lang.
Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation.* Paris: Editions de Minuit.
Hamers, J.-F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
Hawkins, E. W. (1987). *Awareness ofl language*. Cambridge: CUP.
Honneth, A. (traduction française 2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Editions du Cerf.
Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
Lanfranchi, A. Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Dossier 60. CDIP: Berne.
Le Pichon, A. (1991). *Le regard inégal* (pp. 223-224). Paris: Lattès.
Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Lang.
Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs, 76*, 1-23.
Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne: Lang.
Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Vals-Asla, 67,* 101-111.
Perregaux, C. (2000). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? In P. Dasen & C. Perregaux (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.
Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (Dir.). (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE, Vol. 1 et 2).* Neuchâtel: CIIP.
Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., Hutter, V. & Lecomte-Andrade, G. (2006). *Quels changements peuvent provoquer dans des familles migrantes la scolarisation de l'aîné-e ?* (Rapport final, PNR 52). Berne: FNRS.

Preiswerk, R. & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique Latine et l'Asie dans les manuels occidentaux.* Paris: Anthropos.

Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école.* Paris: PUF.

Ricoeur, P. (2005). *Parcours de reconnaissance*. Paris: Gallimard.

Rieben, L. Meyer, A. & Perregaux, C. (1989). Différences individuelles et représentations lexicales: comment cinq enfants de 6 ans recherchent et copient des mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Ed.), *L'apprenti lecteur* (pp. 145-172). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école.* Paris: Castermann.

Sarrazy, B. & Clanché, P. (2002) Contribution à l'étude des rapports entre l'expérience quotidienne 'réelle' et l'expérience quotidienne scolaire dans l'enseignement des mathématiques: Cas de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en didactique des mathématiques, 22,* 1, 7-30.

Saudan, V., Perregaux, C., Mettler, M., Deschoux, C.-A., Ladner, E. & Sauer, E. (2005). *Apprendre par et pour la diversité linguistique*. Berne: CDIP.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.

Yzerbit, V., Rocher, S. & Schadron, G. (1997). Stereotypes as explanations: a subjective essentialistic view of group perception. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers & S. A. Haslam (Éd.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 20-50).Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

**Mots clés:** pédagogie interculturelle, école pluriculturelle, école plurilinguistique, socioprocessus d'apprentissage

## Plurikulturelle und mehrsprachige Kontexte: Orte der Umwandlung von Wissen und sozialen Beziehungen in der Schule?

### Zusammenfassung

Die Veränderung von Gesellschaften, insbesondere aufgrund der sie durchziehenden Bevölkerungsbewegungen, bringt tiefgreifende Veränderungen der wirtschaftlichen und sozio-politischen Kontexte in zahlreichen Ländern mit sich. Hier stellt sich die Frage, ob diese Veränderungen zu einer besonderen Interpellation der Bildungssysteme und des übermittelten Wissens, sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf der Ebene der Lern- und Sozialisationsprozesse, führen.

Wie lassen sich Wissensvielfalt und gemeinsames Wissen, Vielfalt der Sozialisierungen und gemeinsame Kultur vereinbaren? Neue Vorschläge zielen in gewissen Disziplinen darauf ab, die implizite, häufig «monozentrierte» Perspektive des Schulvertrags umzuwandeln, um auf Pluralität basierende Ansätze zu fördern: individuelle und kollektive Ressourcen als Komponenten des sozialen Prozess des Lernens und der Wissensaneignung. Wir stellen uns die Frage nach dem Bruch mit der Illusion der Homogenität der Schulsysteme, indem wir eine kurze Analyse der Eckdaten, die die Schule in Einwanderungsländern (und vielleicht sogar noch mehr die Forschung) seit 40 Jahren geprägt haben, vorstellen.

**Schlagworte**: Interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit, plurikulturelle Schule

## I contesti pluriculturali e plurilinguistici, luoghi di trasformazione della conoscenza e dei rapporti sociali nella scuola ?

Riassunto

L'evoluzione della società, in particolare in funzione dei movimenti della popolazione che l'attraversano, causa una serie di trasformazioni profonde dei contesti economici, e socio-politici di numerosi paesi. La questione è allora di capire de questi cambiamenti conducano a una sollecitazione particolare dei sistemi educativi e delle conoscenze trasmesse sia a livello contenutistico sia a livello dei processi d'apprendimento e di socializzazione.

Come conciliare diversità delle conoscenze e dei saperi comuni e diversità delle socializzazioni e delle culture comuni? Alcune nuove proposte emergono in certe discipline che vorrebbero trasformare la prospettiva implicita spesso «monocentrata» del contratto scolastico per promuovere degli approcci fondati sulla pluralità, le risorse individuali e collettive come costitutive dei socioprocessi d'apprendimento e d'appropriazione delle conoscenze. Proporremo la questione della rottura con l'illusione di omogeneità dei sistemi scolari proponendo una breve analisi delle tappe che hanno caratterizzato la scuola dei paesi d'immigrazione a partire dagli anni 40 ( e forse ancore di più la ricerca).

**Parole chiave**: pedagogia interculturale, scuole multiculturali, scuole plutilingui, processi di apprendimento sociali

## Pluricultural and plurilinguistic contexts : environments of knowledge and social relationship transformations at school ?

Summary

The modification of societies as a function of population movements yields profound transformations of the economical and socio-political contexts of numerous countries. The question is whether these transformations lead to particular changes into educational systems, into knowledge transmission, with respect to knowledge content and to knowledge learning processes. How to manage knowledge diversity and common knowledge, socialisation diversity and common culture ? New propositions emerge that aim at transforming the implicit and often «monocentric» perspective of the school contract; These suggestions enhance approaches based on plurality, on individual and collective resources considered as components of the social process of learning and knowledge acquisition. We will discuss the illusion of homogeneous educational systems, by briefly analyzing the steps schools (and perhaps even more research) of immigration countries have gone through over the last 40 years.

**Keywords**: intercultural education, pluricultural schools, plurilinguistic schools, social process of learning